IUFM
Académie de Montpellier
Site de Montpellier

BUSSIERE Jasmine
PLC2 espagnol

Comment rendre la correction efficace et profitable aux élèves en classe d'espagnol ?

.Discipline : ESPAGNOL
.Niveaux concernés : classes de seconde et première
.Lycée d'enseignement général et technologique Jean Monnet
Montpellier

.Directeur de mémoire : Jean PHALIPPOU
.Assesseur : Olivier MAURIN
.Date de soutenance : jeudi 19 avril 2007

année universitaire
2006-2007

Résumé :

Ayant constaté dès le début de l ‘année scolaire que les méthodes que j’utilisais pour corriger un travail écrit tout d’abord mais aussi la production orale des élèves en cours étaient loin d’être satisfaisantes aussi bien pour moi que pour eux, j’ai essayé de trouver d’autres solutions. Ce mémoire porte donc sur mes expérimentations pour privilégier au maximum l’activité des élèves dans la correction, condition sine qua non pour que celle-ci soit efficace.

Mots clé :

Correction, autocorrection, autoévaluation, intercorrection, interactivité, hétérogénéité, autonomie, pédagogie différenciée.

Resumen :

Al darme cuenta, desde el principio del año escolar, de que los métodos que iba utlizando para corregir una tarea escrita primero y luego también la producción oral de los alumnos durante la clase resultaban insatisfactorios tanto para mí como para ellos, intenté encontrar otras soluciones. Esta tesina trata de mis experimentaciones para privilegiar la actividad de los alumnos en la corrección, condición sine qua non para que ésta sea eficaz.

Palabras claves :

Corrección, autocorección, autoevaluación, intercorrección, interactividad, heterogeneidad, autonomía, pedagogía diferenciada.

Mention et opinion motivée du jury :

SOMMAIRE

I – INTRODUCTION : Pourquoi s'intéresser à la correction ?……..……5

II- Présentation des acteurs : mes deux classes. ……8
a) La seconde 209, option danse ou SES ……..8
b) La classe de première : 1L2 + 1L4 ……..….8

III- La correction de l'écrit ……12
A) La correction des devoirs surveillés (DS) …….……..……12

1- Première grande question : quelle est la place de l'évaluation dans le processus d'apprentissage ? …….……..12

2- Les différentes méthodes envisagées. …….……14
a) L'échec de la correction magistrale ……...14
b) La fiche d'aide à l'autocorrection ……17
c) La grille d'erreurs ……...22

B) La correction des travaux d'expression personnelle. ……23

IV- La correction de l'oral ……...26
A) La correction de la production orale préparée (réalisation de tâches particulières : saynète, compte-rendu, court exposé, récitation de texte poétique…) ……26
la saynète réalisée par les secondes dans le cadre de la séquence sur Christophe Colomb.

B) La correction de la langue pendant les cours : une tentative d'intercorrection entre élèves ……29

V- BILAN : de la correction collective à la correction individualisée : en route vers l'efficacité ? ……31

BIBLIOGRAPHIE ……...33

ANNEXES ……34

I- Introduction : ***Pourquoi s'intéresser à la correction ?***

Dans ce travail, ce que j'entends par correction n'est pas celle que fait le professeur chez lui, la correction des copies mais celle que l'enseignant fait **avec les élèves**, en leur présence (ou mieux, comme nous le verrons par la suite, celle que les élèves font eux-mêmes en présence du professeur). Cette correction ne se limite pas à celle d'un devoir surveillé (DS), elle doit être entendue au sens large et s'exerce sous différentes modalités, ce que nous détaillerons un peu plus bas.

Il est légitime, tout comme Geneviève Bardin, dans son article « Corriger, un dialogue à distance », de s'interroger sur le sens de ce verbe : **corriger**.
Le *Petit Robert* nous indique que **corriger** c'est « ramener à la règle exacte ce qui s'en écarte » et pour le *Petit Larousse* ce serait « rendre meilleures les personnes ou les choses ». Que l'on suive l'idée que chacun a de la correction ou ces deux définitions, on remarquera qu'indéniablement à la notion de correction est attachée celle d'**erreur**. Mais il faut aussi remarquer que l'erreur est vue dans une **perspective constructive** : elle est, surtout pour la définition du *Petit Larousse*, présentée comme le point de départ d'un processus d'apprentissage, un apprentissage qui se fait par la rectification, par l' « amélioration » d'un point de vue erroné.

C'est dans cette perspective constructive que constitue la correction d'une erreur, dans le cadre du cours d'espagnol, que je veux situer mon travail.

Un aspect positif de l'erreur qui est loin d'être partagé, à première vue, par la grande majorité de nos élèves, à commencer par ceux dont j'ai la responsabilité cette année dans le cadre de mon stage au Lycée Jean Monnet de Montpellier.
Je m'en suis rendue compte dès le début de l'année scolaire quand en demandant à certains de mes élèves pourquoi ils ne participaient pas plus en cours, la réponse a été la même chez plusieurs d'entre eux : « j'ai peur de me tromper » ou « je suis pas sûr de ce que je vais dire », ce qui revient au même.
L'erreur est au premier abord un échec pour l'élève, aussi bien au niveau de son savoir que de l'image que ça donne de lui auprès de ses camarades (ce qui est plus qu'important pour des adolescents). Il nous revient donc à nous, enseignants, de retourner la situation et de

démontrer à nos jeunes élèves que c'est souvent à partir d'une erreur que l'on va pouvoir avancer.
Et ce ne sera qu'à partir de ce moment-là que nous pourrons parler de l'importance de la correction comme une démarche qui va de la compréhension de l'erreur vers sa rectification.
Dans ce cadre, les questions « pourquoi je me suis trompé(e) ? » et « comment je me corrige ? » me paraissent donc plus importantes et plus efficaces que la seule « quelle est la bonne réponse ? ».

J'avoue que cette question : « comment corriger les erreurs de mes élèves ? » était loin d'être la première que je me suis posée début septembre lors de mes premiers contacts avec mes deux classes. Mais elle est arrivée assez rapidement comme une de mes grandes préoccupations : elle revenait d'abord périodiquement au moment de rendre un travail écrit noté dont il fallait évidemment donner la « correction », puis elle s'est faite de plus en plus présente à chaque cours. En effet, la correction ne se limite pas à celle, écrite, d'un travail rendu et noté.
La correction est un enjeu de tous les instants en cours et plus particulièrement en cours de langue où aux erreurs possibles de concepts et d'idées s'ajoutent assez facilement les fautes de langue dès qu'un élève prend la parole ; il est alors évident pour l'enseignant qu'il est dans son devoir de corriger ces erreurs.
Le problème qui se pose à nous est de savoir **comment** corriger, de quelle manière intervenir. Dès le départ il m'est apparu comme très clair qu'imposer la « bonne » réponse n'était pas le meilleur moyen pour éviter à cette erreur de réapparaître…et c'est pourtant ce qui semble être le plus simple. Mais faut-il chercher le plus simple ou le plus efficace pour l 'élève ?

Tout au long de ce travail je vais tenter de présenter mes interrogations passées (mais jamais très lointaines) et présentes sur la façon dont on pourrait rendre la correction des erreurs profitable au plus grand nombre d'élèves possible. En parallèle, je proposerai, et les analyserai, les différentes solutions que j'ai envisagées et essayées face à ce problème mais aussi celles que je n'ai pas encore eu le temps de mettre en place sachant que nous ne sommes qu'au deux tiers de cette année de stage.

Dans un premier temps, je présenterai mes deux classes, qui sont les inspiratrices de mes réflexions mais aussi les réceptrices de ces « expérimentations ». mon

objectif est de faire des élèves les acteurs de la correction, il est donc important de savoir qui l'on a en face de soi.

Puis je m'intéresserai à la correction des travaux écrits et ensuite je passerai à celle de la production orale.

Enfin, j'essayerai d'établir un bilan provisoire de ce qui aura été tenté et de proposer d'autres pistes envisageables par la suite.

II- *Présentation des acteurs : mes deux classes.*

J'ai été nommée, pour mon stage en responsabilité, au lycée général et technologique Jean Monnet à Montpellier où j'ai deux classes en responsabilité : une classe de seconde et une classe de première que je vais présenter pour mieux cerner le cadre dans lequel s'effectue ma réflexion sur la correction.

 # La seconde 209, option danse ou SES :

Cette classe compte 29 élèves : 18 filles et 11 garçons.

Comme toute classe de seconde, les élèves arrivent de collèges différents et donc ne se connaissent pas tous. L'impression de diversité dans la 209 est liée à deux choses en particulier : leur origine géographique tout d'abord : si la plupart des élèves étaient au collège à Montpellier, certains viennent des villages environnants (St Jean de Védas, Prades le Lez..) et d'autres viennent de plus loin (Agde, Sète, Béziers).`

Cette diversité d'origines géographiques s'explique par la différence de recrutement en fonction des options choisies.

En effet, Jean Monnet reste un lycée de secteur pour tous ceux qui ont choisi SES (Sciences Economiques et Sociales) car il s'agit d'une option proposée par la très grande majorité des lycées d'enseignement général. Avec cette option, le recrutement s'effectue surtout dans les quartiers montpelliérains de Celleneuve, La Paillade, Mosson et dans les communes limitrophes comme St Jean de Védas, St Gély du Fesc, Pignan, Prades le Lez , Grabels, Montarnaud, Juvignac, Claret….

En ce qui concerne l'option danse, c'est différent puisque les élèves sont sélectionnés sur dossier. Cette option est une des particularités du lycée qui est axé sur l'enseignement artistique en classes générales littéraires. Les élèves qui choisissent et sont acceptés en option danse vont dans la plupart des cas continuer cette option en première et en terminale pour la présenter au bac en épreuve de spécialité. Cette option étant assez rare, le recrutement se fait donc à plus large échelle géographique, ce qui explique la présence, dans la classe, de quatre élèves internes.

L'âge des élèves de 209 est assez homogène, ils sont nés pour la majorité en 1991, on remarquera tout de même que quatre élèves sont nés en 1989, neuf en 1990 et une fille, Mildred est née en 1992. Ils ont donc de 15 à 18 ans.

Une particularité de cette classe est de compter deux élèves qui n'avaient jamais fait d'espagnol auparavant. Tristan est dans la classe depuis début septembre, il s'est accroché et a des résultats tout à fait convenables. Clément, quant à lui est arrivé début décembre à Jean Monnet, il était auparavant dans un lycée du centre de Montpellier où il faisait du russe en deuxième langue. Il s'est donc mis à l'espagnol par choix en décembre, il suit des cours particuliers mais reste en grande difficulté malgré une certaine envie de bien faire.
Par ailleurs, le niveau de la classe est très disparate, les moyennes générales en sont un bon indicateur :

MOYENNE	NOMBRE D'ELEVES	POURCENTAGE
De 3,3 à 3,9	2	6,8 %
De 7,3 à 10,5	12	41,4 %
De 11,1 à 14,3	12	41,4 %
De 15,3 à 16,6	3	10,3 %

La classe de 209 est une classe hétérogène à plusieurs niveaux : origine, niveau, intérêt, motivation : certains élèves ont clairement dit que leur objectif n'avait pas été de venir au lycée, ou du moins au lycée général, et face à l'incompréhension de quelques-uns de leurs parents, ils ont tout essayé durant le premier trimestre pour montrer qu'ils n'étaient pas à leur place. Le problème s'est posé et se pose donc toujours de la difficulté de faire avancer un groupe dans lequel certains (la majorité, heureusement !) veulent travailler et que les autres gênent par leur comportement en classe et leur attitude face au travail. Depuis le mois de janvier se pose aussi le problème d'un absentéisme important, les jours d'évaluations en particulier.

Mon objectif face à cette classe est de trouver des solutions pour lutter contre la démotivation des bons élèves qui aimeraient aller plus vite ainsi que contre celle des plus faibles qui se découragent. Nous verrons donc en quoi la correction, en particulier d'une production écrite, mais aussi de l'oral, peut être un moment privilégié de mise en place d'un essai de **pédagogie différenciée**.

 # La classe de première : 1 L2 + 1 L4

Il s'agit d'un groupement d'élèves de deux classes : 20 élèves de 1ère L2 et 4 de 1ère L4.
Dans ce groupe de 24 élèves on compte 16 filles et 8 garçons.
Les options sont assez variées vu le nombre d'élèves dans cette classe : deux ont choisi l'option musique, deux l'option arts plastiques, douze l'option cinéma audiovisuel et enfin

huit d'entre eux ont opté pour l'anglais renforcé (dont cinq sont également en classe européenne anglais). On peut toutefois caractériser cette classe comme étant une classe à tendance artistique.

Ces élèves ont un niveau tout à fait correct dans l'ensemble, même si quelques-uns sont excellents (dans toutes les matières) et que d'autres sont en grande difficulté.

MOYENNE	NOMBRE D'ELEVES	POURCENTAGE
De 4,9 à 9,4	4	16,6 %
De 10 à 12,5	11	45,8 %
De 13,6 à 15,3	4	16,6 %
De 15,7 à 18,2	5	20,7 %

En ce qui concerne l'âge, il s'agit encore une fois d'un groupe plutôt homogène, il n'y a que Jérôme qui se détache finalement, il est de 1987, va donc avoir 20 ans cette année. Il n'est pas redoublant mais a de très graves soucis de santé ce qui a des répercussions sur sa scolarité passée mais aussi présente. C'est un élève qu'il est difficile de comprendre, aussi bien dans ses idées que dans sa façon de les formuler tant en français qu'en espagnol.

Une des premières choses qui attire l'attention dans cette classe est sa manière de s'installer en classe (je n'ai pas mis en place de plan de classe) : on remarque immédiatement des « clans », ils ne se mélangent pas, et la situation ne change pas depuis le début de l'année. Ce découpage de la classe en petits groupes étanches a plusieurs explications : les différentes origines des élèves (différentes classes de seconde, mais aussi différents établissements puisqu'il y a sept nouveaux élèves dans la classe), les options : les « artistes » restent entre eux. Cette difficulté de communication se retrouve en classe : dès les premiers cours je me suis rendue compte que la plupart de ces élèves faisaient preuve d'une grande passivité en cours. Je me suis tout d'abord posée la question du niveau mais même aux questions les plus simples je ne comptais pas foule de doigts levés. De plus je me suis vite aperçue que le problème n'était pas lié au niveau de langue ou de réflexion pour un certain nombre d'entre eux puisqu'ils étaient capables de faire des interventions de qualité lorsque je les interrogeais ou lorsqu'ils rendaient un travail écrit… Ont été invoquées comme raisons à ce mutisme : la mauvaise ambiance de la classe, la présence de deux ou trois excellents élèves face auxquels on n'osait plus rien dire, des documents trop difficiles ou qui ne les intéressaient pas vraiment.

Face à ces deux classes différentes, j'ai donc cherché (et je cherche toujours !) des solutions aux différents problèmes qui se sont posés à moi. Des solutions qui touchent la préparation de mes cours (séquences et séances) et qui ont donc une répercussion sur la manière selon laquelle j'envisage la correction avec mes deux classes. Il me faut donc m'adapter à l'hétérogénéité de ma classe de seconde et essayer de faire parler mes 1ères L…

III- *La correction de l'écrit.*

La première chose qui vient à l'esprit quand on parle de correction est la correction des travaux écrits notés. Ce qui n'est pas pour nous surprendre puisque c'est aussi un des points les plus problématiques pour le professeur (débutant ou même plus expérimenté) dès qu'arrive le moment de rendre la première évaluation écrite aux élèves.

A) **La correction des Devoirs Surveillés (DS).**

1- Première grande question : quelle est la place de l'évaluation dans le processus d'apprentissage ?

Pour pouvoir parler de correction d'un devoir, il faut évidemment qu'il y ait eu évaluation au préalable. Je ne vais pas, ici, m'interroger longuement sur la nature de l'évaluation car je sortirai du sujet de réflexion que j'ai proposé pour ce travail. Mais il me semble tout de même légitime de réfléchir à la valeur de l'évaluation sommative.

En espagnol comme dans la plupart des matières, nous fonctionnons par **séquences** (un groupement de trois à cinq documents qui sont liés par un même thème, il s'agit dans la plupart des cas de séquences thématiques).

Au cours d'une séquence, lors de l'étude des différents documents, on a recours à des évaluations dites « formatives » qui permettent aux élèves et au professeur de se rendre compte du rythme et des difficultés d'assimilation du contenu des séances aussi bien culturel que linguistique. Ces évaluations se font sous de multiples formes, à l'oral (bilans et reformulations ou réemplois de certaines expressions par exemple) ou/et à l'écrit (exercices à faire pendant le cours ou en prolongement de cours). Elles peuvent être notées mais en ce qui me concerne ce n'est pas souvent le cas puisque pour moi, ces évaluations sont vraiment « formatives » : elles doivent permettre aux élèves de se rendre compte de ce qu'ils savent ou de ce qui leur pose problème.

L'évaluation « sommative » se situe quant à elle à la fin de la séquence. De la même façon que pour l'évaluation formative, il est important de se demander quel en est le but. Si on s'intéresse au point de vue des élèves à son sujet on se rend vite compte qu'elle n'est pas appréhendée de la même manière par eux que par nous, enseignants. En m'appuyant sur une étude déjà effectuée par une stagiaire PLC2 de physique-chimie[1] qui avait proposé à ses élèves de collège un questionnaire (Cf *annexes)* sur leur vision de l'évaluation, j'ai cherché à

[1] « *Comment dynamiser une séance de correction d'évaluation ? », Ariane Veyradier, IUFM de Montpellier, année 2003-2004*

comparer les résultats qu'elle avait obtenus à ce que pouvaient en penser mes propres élèves. N'ayant pas eu le temps de leur soumettre le questionnaire écrit, nous avons procédé à un débat rapide à la fin d'un cours où je leur ai posé quelques-unes des questions du questionnaire d'Ariane Veyradier. Le bilan est assez proche de celui du sondage de départ. Pour la plupart de mes élèves de 209, le DS correspond au point final d'une séquence, il est synonyme de note sur quelque chose dont on ne reparlera plus… Pour quelques-uns néanmoins (et pour une grande partie de ma classe de première L) la note, et surtout les annotations et les commentaires portés sur la copie par l'enseignant seraient très importants : ce serait un guide sur les points à revoir pour la prochaine évaluation, moins un bilan sur les réussites. Pour eux, ce qui reste le plus important est la langue. Le DS aurait donc une répercussion, même minime, sur la suite de l'apprentissage.

Cette répercussion, la continuité entre les séquences, qui est le fil conducteur du professeur pour la progression qu'il envisage de mettre en place avec ses classes, est donc perçue par quelques élèves. L'évaluation sommative n'est donc pas un point final, c'est un point-virgule, une pause et non pas un arrêt définitif : on attend la suite. Il y a donc un enchaînement, une progression : on s'appuie sur ce qui a été vu pour continuer à bâtir. Il est donc évident que la construction nouvelle sera d'autant plus solide que l'on peut s'appuyer fortement sur ce qui a déjà été posé. D'où l'importance de la consolidation de la base.

C'est à partir de ce moment-là que l'on peut voir l'importance de la place de la correction d'une évaluation. Plus l'évaluation aura été réussie, moins la correction aura d'importance et inversement.

En effet, si l 'évaluation est un bilan, il est difficile de passer outre les fautes faites par nos élèves. La correction peut donc être (et devrait être) un moment privilégié pour revenir une fois de plus sur des points qui nous paraissaient importants (puisque nous les avions choisis comme objectifs de la séquence achevée) et donc par là même donner une autre opportunité à certains élèves de les comprendre et aux autres de les consolider.

Si l'on a cette vision des objectifs de la correction, on s'aperçoit très rapidement que le simple fait de donner les « bonnes » réponses n'est pas satisfaisant…

Je vais donc, à partir de cette réflexion rapide, mais importante pour la suite, sur la place de la correction d'un travail écrit et noté, détailler et analyser les différents modes de correction que j'ai essayé de mettre en place depuis le début de l'année scolaire au moment de rendre un de ces travaux.

Puis j'exposerai les idées que j'envisage maintenant mais que je n'ai pas encore eu le temps de mettre en place à cette hauteur de l'année, en essayant de voir les avantages qu'elles peuvent présenter mais aussi les difficultés auxquelles elles peuvent se heurter.

2- Les différentes méthodes envisagées.

a) L'*échec* de la correction magistrale

Lorsque nous parlons de « correction magistrale, étymologiquement il s'agit de la correction faite par le *maître*. Dans la pratique cela revient dans la plupart des disciplines à reprendre le sujet du DS tel quel et à en donner les réponses aux élèves qui les recopient. Le but est que chaque élève ait la copie *parfaite* de ce que le professeur attendait lors de cette évaluation.

Cette façon de faire est tentante pour le professeur débutant (et même pour des enseignants plus expérimentés) pour plusieurs raisons : tout d'abord, pour nous qui étions sur les bancs du lycée il y a quelques années, c'est la méthode qui était la plus utilisée et celle dont nous nous souvenons assez facilement. Et il est rassurant en début d'année de vouloir appliquer ce que nous avons en tête sans forcément nous remettre dans la peau de l'élève que nous étions pour essayer d'analyser la façon dont nous percevions certaines façons de faire de nos enseignants d'alors. C'est exactement ce qui m'est arrivé ; au moment de rendre le premier DS à mes secondes je ne me suis même pas posée la question de savoir quelle serait la portée de ma correction de type magistral. Mais je me suis tout de même interrogée sur la manière de m'y prendre avec mes élèves : il était clair pour moi que je ne pouvais pas donner moi-même toutes les *bonnes réponses*, il me paraissait essentiel d'y associer les élèves. J'ai donc légèrement adapté la correction magistrale en envoyant un élève au tableau pour la correction de chaque exercice : l'élève refait l'exercice au tableau, pendant ce temps les autres observent et l'aident ou corrigent ce qui est écrit.

Au premier abord, ce type de correction peut avoir des points positifs : c'est en effet la méthode la plus simple et la plus rapide à mettre en œuvre : elle ne demande pas de préparation particulière de la part de l'enseignant qui n'a plus qu'à regarder sa correction déjà préparée du DS. Deuxième avantage : tous les élèves ont la même correction, ils ont tous les *bonnes réponses* telles que nous les attendions. Mais en y regardant de plus près, cela revient à dire que chaque élève a en sa possession une réplique de la copie du professeur, une copie modèle, parfaite. Est-ce vraiment le but premier d'une correction de DS ? Quel profit les élèves vont-ils tirer de ce travail qui leur est imposé, pour lequel le seul effort qu'ils ont fourni

a été de recopier ce qui était écrit au tableau ? En se posant ces quelques questions, nous mettons le doigt sur un des problèmes de la correction magistrale En effet, si le bilan peut paraître satisfaisant dans un premier temps, il ne le serait que pour l'enseignant…

Si on se tourne vers nos jeunes spectateurs et que nous les observons, le problème est visible au premier coup d'œil : ils ne sont, pour la plupart, que spectateurs, c'est-à-dire qu'ils sont totalement passifs, pas de leur propre volonté mais parce que nous n'avons pas besoin d'eux dans une représentation de ce type. Et là brutalement nous revenons à la réalité, nous nous souvenons de notre passé d'élèves, de ces séances de correction qui semblaient s'éterniser… D'ailleurs, je me suis rapidement rendue compte, lors du débat sur la vision que mes classes avaient de l'évaluation, qu'eux, tout comme moi il y a quelques années, s'ennuyaient pendant ces heures de cours qui s'apparentaient plus à du temps perdu qu'à quelque chose d'utile…

En effet, si l'on partage l'idée que c'est en étant actif qu'un élève apprend, on prend rapidement conscience de la plus grande limite de la correction magistrale : dans le meilleur des cas, seul un petit groupe d'élèves est vraiment impliqué : ceux qui vont au tableau et ceux qui les guident ou les corrigent. Ce qui soulève un autre problème : ceux qui les corrigent sont ceux qui ont compris, les meilleurs de la classe donc ceux qui ont le moins besoin d'une correction… Cette méthode écarte donc un certain nombre d'élèves qui risquent de se sentir inutiles. Il y a, certes, un dialogue entre élèves mais il n'est pas des plus profitables.

Un autre problème se pose. Il vise deux types d'élèves en particulier, les extrêmes de la classe qui, pour des raisons différentes mais ne trouvant pas leur place, vont être démotivés par cette façon de faire et ne vont pas comprendre la portée et l'intérêt de l'exercice de correction.

Tout d'abord je pense aux élèves qui ont réussi le devoir et qui le savent (même si la copie n'a pas encore été rendue puisque dans un premier temps je ne fais que redistribuer les sujets sans la copie pour essayer de garder une certaine concentration). Ces élèves ne comprennent pas forcément pourquoi ils doivent aussi prendre la correction puisqu'ils savent qu'ils ont bon ! « Je sais que j'ai bon madame à cette question, **à quoi ça me sert** de la recopier ? » Que répondre face à une telle question ? et comment justifier sa réponse puisque la demande peut paraître légitime ?… S'il s'agit d'occuper les bons élèves pendant la correction, autant penser à autre chose pour les rendre actifs !

Ensuite je pense à ceux qui, au contraire, n'ont pas réussi l'évaluation et qui eux aussi le savent. Leur **imposer une correction toute faite**, presque sans aucune explication risque de les enfermer dans leur sentiment d'échec (« je **n**'ai mis **que** ça alors qu'on attendait **tout** ça de

moi…) » remarque qui peut se terminer par un « je suis vraiment nul(le) »). Surtout que le plus souvent, l'explication donnée est formulée de la même manière qu'en cours, c'est-à-dire que l'on répète ou fait répéter (et rapidement) par d'autres élèves exactement ce qu'ils n'avaient déjà pas compris… Ce qui amène encore une fois certains élèves à *désespérer* : « ça fait *x* fois qu'on répète la même chose et je ne comprends toujours pas… » ,remarque qui dans la plupart des cas ne se fera pas à haute voix par peur du regard des autres.
En mettant en exergue ces deux groupes d'élèves si différents mais qui ne trouvent pas leur place dans un tel exercice on commence à voir apparaître une piste de réflexion dont nous parlerons un peu plus loin : si le travail collectif ne convient pas et que les besoins des élèves sont si différents on peut commencer à envisager un travail en effectifs plus réduits et plus adapté à la demande de chacun spécifiquement. Dit d'une autre façon : le travail de correction serait l'occasion de la mise en place d'une pédagogie différenciée…
Mais cette réflexion m'a demandé (et continue d'ailleurs puisque je suis loin d'avoir résolu le problème !) beaucoup de temps et de recul. J'y reviendrai donc un peu plus tard.

En attendant, la véritable question qui se pose est la suivante : comment faire comprendre à **tous** les élèves qu'une correction peut et doit être importante et utile pour chacun d'entre eux ?

La première réponse possible face au sentiment assez généralisé d'ennui pendant ces séances est de les mettre en action!.
La leçon à retenir de cet échec de la correction magistrale est qu'une séance de correction est avant tout une séance d'apprentissage au même sens que n'importe quelle autre séance : les élèves doivent y apprendre quelque chose. La séance de correction fait partie de la séquence ; il n'y a donc pas lieu de changer radicalement de façon de faire : il faut **impliquer** les élèves dans cette correction. Les impliquer le plus possible dans la **recherche de la solution** mais aussi chercher à **tous** les impliquer.

Si je me permets de parler d'*échec* de la correction magistrale c'est parce que ce sentiment est largement partagé. Dès mes premières interrogations sur la manière dont j'allais corriger un devoir, je me suis rendue compte que cet aspect de l'enseignement posait problème à un certain nombre de collègues, quelles que soient les disciplines concernées. En effet, en demandant en salle des profs à quelques collègues comment ils s'y prenaient pour corriger un devoir avec leurs classes et ce qu'ils en pensaient, j'ai été surprise du « malaise » que cette

question pouvait provoquer. Tout le monde est d'accord sur l'importance que revêt la reprise d'une évaluation avec les élèves et sur ces enjeux mais je me suis très rapidement rendue compte qu'environ 90% des collègues intéressés étaient insatisfaits de leur manière de faire ; et certains ont même avoué essayer d' « expédier » la correction le plus vite possible… Mais tous réfléchissent à chaque fois pour essayer de trouver des solutions, pour essayer d'améliorer ces méthodes afin de faire de la correction un véritable moment de **remédiation**.

J'ai donc essayé de voir avec les 10% des enseignants de mon établissement (aussi bien en espagnol que dans d'autres matières : français, matières scientifiques…) ce qu'ils avaient mis au point avec leurs élèves pour tenter d'envisager de nouvelles méthodes plus satisfaisantes avec mes deux classes.

Je ne propose pas de « solutions miracles » mais simplement mes réflexions sur les résultats de quelques expérimentations et quelques pistes que je suis en d'envisager….

b) La fiche d'aide à l'autocorrection. (*Cf annexes : devoirs 1ère et 2nde + fiches)*

J'ai donc expérimenté la correction magistrale en rendant leur premier devoir aux secondes et j'ai eu littéralement l'impression de perdre une heure de cours, je ne voyais pas à quoi pouvait leur servir ce que nous venions d'écrire dans leur cahier même si je leur demandais de me rendre leur copie corrigée pour le cours suivant. Mais sincèrement, la correction de cette copie s'arrêtait à recopier une fois de plus les *bonnes réponses* du professeur…

Il n'était donc pas question que je reproduise le même schéma avec la classe de 1ère. Quelques critères se sont imposés à moi : il fallait que les élèves participent et donc réfléchissent à l'élaboration de la correction, il était hors de question de donner directement la solution qui n'est finalement que l'aboutissement d'une réflexion. Et c'est cette réflexion qui m'intéressait, ce cheminement vers la solution. Il s'agissait donc pour moi de **guider** mes élèves vers la solution tout en leur laissant une certaine liberté. En effet, nous l'avons vu, ce qui est important lors d'une correction c'est que l'élève se sente concerné personnellement, qu'il se sente utile et qu'il sente que ça va lui apporter quelque chose de plus.

Je me suis alors posée la question de l'apport de la correction et pour commencer, de ce qu'il était le plus important de corriger. Je suis partie du principe que répéter le devoir tel quel n'avait aucun intérêt. Il fallait changer de démarche. Dans un de voir les idées sont certes très importantes mais il ne faut pas oublier que nous sommes dans le cadre d'un cours de

langue vivante et que ce qui l'emporte doit être la langue. J'ai donc opté pour insister sur la correction linguistique en priorité.

Lorsque je corrige les copies des élèves je relève les fautes que je rencontre, ce qui me permet à la fin du tas de copies d'avoir une idée des fautes qui reviennent régulièrement. Le but est de choisir dans cette liste les quelques points qui me paraissent essentiels et donc de les faire retravailler aux élèves pour éviter au maximum ces erreurs à l'avenir.

Cette fiche comporte un certain nombre de points grammaticaux pour la plupart (5 ou 6 maximum). Pour chaque point je propose une règle de grammaire à trous et des exercices d'application (transformation de phrases, traduction, amorces…) permettant d'utiliser immédiatement la règle retravaillée et d'en avoir un exemple.

L'objectif de cette fiche est donc de revoir un certain nombre de points de langue, de les réexpliquer et d'y réfléchir, la correction du devoir proprement dite ne vient que dans un deuxième temps. Cette fiche est une **fiche d'aide à l'autocorrection**, je m'explique : la correction collective n'est pas d'une très grande efficacité puisque nous corrigeons des travaux individuels où chacun fait des erreurs qui ne sont pas obligatoirement les mêmes que celles du voisin. La correction du devoir se fera donc par l'élève lui-même mais comme il a fait des erreurs qu'il n'est pas forcément en mesure de corriger tout seul, cette fiche a pour objectif de guider l'élève : à partir d'une règle il doit pouvoir être capable de corriger sa propre faute. L'intérêt est double : il y a réinvestissement et rebrassage d'un point de langue et cette fiche donne une plus grande **autonomie** à l'élève : il est responsable de la correction de sa copie ; contrairement à la correction magistrale, il n'est plus passif. Et le fait d'être actif le pousse à exiger une compréhension plus grande : étant seul face à son erreur il est obligé d'essayer de comprendre sa faute pour pouvoir la corriger ; en cas de difficulté il pourra plus facilement poser des questions.

Théoriquement, donc, cette méthode paraît beaucoup plus satisfaisante que la correction magistrale. Le problème majeur que j'ai rencontré a été celui de la mise en place de cette fiche. Elle s'est faite en deux étapes : tout d'abord avec la classe de première puis avec celle de seconde un peu plus tard en prenant en compte les difficultés rencontrées avec les premières.

Avec les premières L j'ai essayé cette fiche lors de leur deuxième DS qui portait sur la séquence historique « el Dos y el Tres de Mayo de 1808 en Madrid». J'ai distribué les sujets des devoirs (que je ramasse toujours pour être sûre que tout le monde l'ait le jour de la correction) et j'ai ensuite distribué la fiche d'aide à l'autocorrection. C'était un cours en demi-

groupe, il était donc plus aisé pour chacun de participer et de poser ses questions. Mais j'ai fait l'erreur de vouloir *remplir* cette fiche tous ensemble. Du coup, je me suis retrouvée beaucoup trop présente à guider les élèves. Il y avait certes une certaine participation de leur part puisqu'il fallait lire la fiche et compléter au fur à mesure mais elle était forcée et il leur manquait une certaine part de liberté : il ne manquait que quelques mots dans les règles de grammaire et ces mots, sans que je m'en sois rendue compte, correspondaient à ma vision de cette règle. Ces quelques trous ont bloqué les élèves qui finalement avaient pour tâche de retrouver la pensée du professeur, en l'occurrence : la mienne. Ce qui n'a pas un intérêt énorme et ce qui surtout m'a obligée à plusieurs reprises à donner moi-même le mot manquant car ils ne le trouvaient pas.
Il y a quand même eu un point positif (!): le dialogue entre élèves pour expliquer à ceux qui n'avaient pas compris, et la recherche d'exemples pour illustrer la règle en rapport avec les documents étudiés dans la séquence. Ils ont donc illustré les points de grammaire en recherchant les idées principales des documents, ce qui a ainsi permis de regrouper la correction des erreurs les plus importantes de langue et celle des idées.
Il restait donc aux élèves à corriger leur propre copie en s'aidant de cette sorte de canevas. Mes premières L, qui ont toujours besoin d'être rassurés par une trace écrite importante, étaient ravis de rentrer chez eux avec des règles écrites et des fiches réutilisables…

Le bilan était donc plus positif que celui de la correction magistrale, les élèves repartaient avec un matériel qui leur paraissait utile pour la suite. Mais se posait toujours le problème de l'**ennui** pour certains et le **manque d'autonomie** que je leur laissais à cause de la formulation de certaines de mes phrases… Cependant, la formule me semblait intéressante ; j'ai donc décidé de la garder et de chercher des idées pour améliorer les points faibles que je viens de soulever.

Quelques semaines plus tard je rendais un devoir à ma classe de seconde, c'était donc l'occasion d'expérimenter une nouvelle fiche !
Puisqu'il était important de faire participer tout le monde, j'ai opté pour un travail de groupes en formant des groupes hétérogènes aussi bien dans le niveau des élèves que dans leurs affinités sociales. J'ai ainsi formé des groupes de quatre élèves. À chaque groupe revenait la **responsabilité** d'un point de la fiche. La consigne a été la suivante : « par groupes, vous êtes chargés de compléter un item et faire l'exercice qui lui correspond. Pour vous aider, si vous avez un trou de mémoire ou que quelque chose n'est pas clair vous avez votre manuel et je

suis à votre disposition, je vais passer dans les groupes. Je rappelle qu'il s'agit d'un travail de groupe et que donc vous êtes là pour vous aider les uns les autres. Une fois que vous aurez terminé, vous expliquerez ce point au reste de la classe qui pourra vous poser des questions. »
La consigne a été bien comprise et tout le monde s'est mis au travail assez rapidement. La notion de responsabilité est très importante pour les élèves et elle a eu un rôle de moteur. En passant dans les groupes je me suis aperçue que sauf quelques exceptions, les élèves travaillaient ensemble et qu'il y avait une certaine entraide : ils étaient responsables **ensemble** de quelque chose.
J'ai fait beaucoup plus attention à la formulation de mes points de grammaire même si j'ai continué à opter pour l'exercice à trous. Je me suis servie dans la mesure du possible de leur manuel pour élaborer les explications afin qu'ils puissent s'y référer facilement et ainsi apprendre à se servir de leur matériel, aussi bien de la partie grammaticale que du lexique.
Le fait de pouvoir se référer à leur propre matériel (livre et cahier) revêt une grande importance à mes yeux : d'une part ça renvoie l'élève à un contexte qui lui est familier ce qui peut permettre de dédramatiser l'évaluation et de l'encourager à revoir ce qui a déjà été fait en classe. D'autre part, ça rend l'élève actif : il sait qu'il ne doit pas attendre la réponse de la part du professeur mais que c'est à lui de chercher ; même si je leur dis bien que je reste à leur disposition pour d'éventuelles questions ou problèmes rencontrés par des explications trouvées dans le livre ou dans leur cahier, tout en rappelant que je ne suis pas un dictionnaire !!! Le dictionnaire est d'ailleurs le matériel qui me manque, car c'est dans ce type de séance que l'on pourrait encourager son usage et le guider. Je me rends compte que les élèves n'ont pas le *réflexe dictionnaire* et le petit nombre qui l'utilise ne sait pas toujours bien s'en servir, se contentant souvent de la première acception d'un mot sans chercher à savoir s'il correspond vraiment à ce qui était cherché… Comme pour tout matériel, l'utilisation du dictionnaire s'apprend et c'est encore loin d'être chose acquise pour un certain nombre d'élèves de lycée. Mais il est souvent difficile dans la classe d'avoir accès aux dictionnaires pendant le cours sans se rendre au CDI.
Le travail de groupe s'est avéré efficace, les élèves ont vraiment travaillé ensemble et la mise en commun s'est bien déroulée : chaque groupe a présenté ses résultats aux autres qui ont posé des questions. J'ai eu l'impression qu'ils travaillaient vraiment ensemble et leur relation était vraiment une relation de complémentarité : « nous allons vous apporter quelque chose et nous attendons la même chose de vous ». Et si certains ont essayé de mettre leurs camarades dans l'embarras par des questions quelquefois un peu tordues, finalement les échanges n'en ont été que plus productifs car cela avait créé un *challenge* ! Il fallait relever le défi !

Ma conclusion (provisoire puisque je n'ai pas encore eu le temps de bien mesurer les répercussions de ce type de correction sur la suite de l'apprentissage) est positive pour plusieurs raisons : tout d'abord parce que c'était la première fois que j'avais l'impression qu'aucun élève ne s'ennuyait de façon notoire pendant la séance, ils se sont tous impliqués plus ou moins dans la tâche à réaliser, chacun a trouvé sa place même minime dans l'exercice. Et en plus de s'impliquer dans le travail donné, ils ont tous réfléchi soit pour chercher la solution au problème proposé soit pour poser des questions soit pour donner des explications aux autres. Un de mes objectifs était vraiment de faire de la correction un moment de réflexion. Pour **éviter l'ennui** il fallait éviter la sensation de *déjà vu-déjà fait*.

Cette méthode satisfait aussi un autre de mes objectifs : faire de la correction un moment de bilan mais aussi permettre d'avancer dans les apprentissages. En effet ces fiches d'aide à l'autocorrection servent de trace écrite, j'ai demandé à mes élèves de les garder toujours accessibles dans leur cahier pour qu'ils puissent s'y référer à n'importe quel moment, notamment pour préparer le devoir suivant afin d'éviter au maximum de refaire les mêmes erreurs.

Cependant, une question se posait : ces fiches ne permettent de corriger qu'une partie de s erreurs faites lors du DS et cette correction restait une correction collective. Or, si l'évaluation est individuelle, pourquoi la correction ne le serait-elle pas aussi ? C'est une question de logique pour les élèves : à quoi ça sert de corriger les fautes des autres si moi je ne les ai pas faites mai s que j'en fais d'autres ?

Il faut donc rajouter une seconde étape à la correction, une étape qui mène cette fois-ci à la correction de la copie de chaque élève.

Après la fiche, j'ai donc rendu les copies et demandé à chacun de corriger ses propres fautes, à l'aide de la fiche, mais aussi avec son manuel et son cahier comme lors de la première étape et en s'aidant de son voisin pour des questions éventuelles. J'ai continué à passer dans les rangs, ce qui permet à chacun, même aux plus timides, de poser leurs questions et de se sentir écoutés **individuellement**, ce qui est très rarement le cas du fait du nombre d'élèves dans les classes.

En effet, la phase d'individualisation de la correction est essentielle, chaque élève corrigeant sa propre copie, copie qui est « l'espace privilégié de la pédagogie différenciée, le lieu d'une

communication particulière avec chaque élève »[2] puisqu'elle comporte des annotations du professeur qui s'adresse directement à l'élève.

Je me suis donc demandée comment améliorer l'efficacité de la correction de la production personnelle de chaque élève dans le temps. Il s'agissait donc de trouver un instrument de personnalisation de la correction.

Je me suis souvenue d'une grille que nous donnait une de mes enseignantes lorsque j'étais au lycée, une grille qui nous permettait de classer nos erreurs et de voir nos progrès. J'ai donc essayé de retrouver son principe.

c) la grille d'erreurs. (*Cf annexes*)

Cette grille n'est pas une alternative à la fiche d'aide à l'autocorrection, elle en est un complément.

J'ai essayé de répertorier le plus grand nombre d'erreurs généralement commises par nos élèves. Son fonctionnement est assez simple mais il mérite de s'y arrêter avec les élèves pour s'assurer de la compréhension de son intérêt. Tout d'abord, les différentes colonnes renvoient à son fonctionnement dans le temps : cette fiche doit être utilisée idéalement sur toute l'année scolaire ; à chaque colonne correspond un travail rendu et corrigé par le professeur. Pour chaque travail le but pour l'élève est de reprendre sa copie et de s'arrêter sur chaque erreur signalée par le professeur dans la marge. Pour chaque erreur il faut identifier le problème et mettre une croix dans la case correspondante. On aura une croix par erreur faite ; par exemple, s'il y a trois fautes sur la conjugaison du présent de l'indicatif, on retrouvera trois croix dans la case *présent de l'indicatif*. Il m'a fallu réexpliquer plusieurs fois ce fonctionnement aux élèves.

L'objectif de la grille est de permettre aux élèves de visualiser plus rapidement leurs points faibles dans un premier temps et donc de pouvoir cibler leurs efforts lors des révisions pour un DS ou lors de la rédaction du prochain travail à faire à la maison.

Cette grille s'adapte donc mieux aux travaux d'expression écrite, qui sont des travaux plus personnels et pour lesquels une correction collective est plus difficile tant les productions sont différentes d'un élève à un autre.

Je pense que cette grille peut être efficace pour les élèves mais il faut que le professeur arrive à les convaincre du fait qu'une erreur peut être formative, que l'erreur n'est pas définitive et

[2] *La correction, un dialogue pédagogique ?* J-R. Kerespert *in* Lettres ouvertes aux enseignants de français , CRDP de Bretagne (novembre 1995)

que l'on peut y remédier. À partir de ce moment-là la grille trouvera sa place mais il faut que son utilisation soit systématique pour tous les types de travaux.
Pour le professeur aussi elle a un intérêt : pour guider l'élève il faut que l'enseignant ait un code de correction cohérent et qui ne change pas d'un travail à un autre, ce qui permettra à ses élèves de voir la continuité entre deux évaluations et en allant plus loin la logique du processus d'apprentissage : ce qui est appris pour un DS peut toujours servir pour la suite.

Personnellement, je n'ai eu que le temps de l'expliquer et de la mettre en marche dans mes deux classes pour le moment. Elle a globalement été bien acceptée mais j'ai dû récupérer les devoirs des élèves, surtout des secondes, plusieurs fois pour vérifier et rectifier le remplissage de la grille mais aussi je me suis aperçue que pour certains, la grille remplaçait la correction en tant que telle de la copie… Et d'autres se sont inventés des erreurs ! Je pense donc que les consignes n'ont pas été suffisamment claires de ma part et il va falloir que j'y revienne…
D'autre part, je suis consciente du fait que cette grille demande un effort supplémentaire aux élèves, il faut donc une grande rigueur de la part du professeur lorsqu'il corrige les copies pour guider et faciliter le travail des élèves au maximum…

B) La correction des travaux d'expression personnelle.

Comme son nom l'indique, et encore plus que tous les autres types de travaux effectués par les élèves, cet exercice est l'archétype du travail individuel. Et c'est vraiment l'exercice qui requiert une correction individualisée puisque chacun est plus ou moins libre d'écrire ce qu'il veut ; je veux dire par là qu'il s'agit du travail écrit le moins guidé que l'on demande à nos élèves (même si les consignes comportent toujours un certain nombre de contraintes à respecter, linguistiques pour la plupart d'entre elles : qui permettent de retravailler l'objectif linguistique d'un document).
C'est donc dans ce cas en particulier qu'il convient de mettre au point une forme de correction particulièrement individualisée. Considérant toujours que le plus important à mes yeux reste la correction de la langue, je fais utiliser la grille d'erreurs à mes élèves lorsque je leur rends une expression écrite. Et puisque nous ne pouvons pas forcément passer beaucoup de temps en classe à corriger ce type d'exercice, je m'efforce de mettre des annotations les plus claires possible dans la marge pour guider l'élève. S'il s'agit d'une erreur un peu plus compliquée je rajoute une explication rapide de la règle et un exemple.

Pour ce qui est des idées essentielles, il m'arrive de demander aux élèves de débattre rapidement à l'oral de ce qu'ils pensaient être attendu d'un tel sujet. Et de temps à autre, soit je donne en exemple à toute la classe l'expression d'un élève, avec sa permission bien sûr. Ce fut le cas du travail de rédaction d'Amanda au premier devoir de 1ère début octobre : son analyse était intéressante et elle reprenait parfaitement tous les éléments de la consigne.

Ejemplo de expresión personal para la pregunta n°6 de la tarea n°1 :

(Amanda P.)

« Me parece que la escuela desempeña ciertos papeles importantes.

Primero, como lo vimos en clase con el texto « El papel de la escuela », la educación permite **la solidaridad**, entre alumnos pero también con los adultos : hay **una transmisión de los saberes**. Lo que solemos aprender en clase, *no sólo* sirve para **tener una cultura general**, *sino que* podemos enseñarlo y compartirlo con otros.

Luego, ir a la escuela nos hace conocer **a** gente, ya que es una pequeña comunidad : debemos **aprender a vivir juntos**. Hemos visto como antes , en las escuelas, sólo habían niños blancos que parecían tristones, *mientras que* hoy, la escuela es un lugar acogedor donde se mezclan alumnos de varios orígenes : aprendemos **la tolerancia**.

Además, la escuela vale más que ciertos métodos que se pueden utilizar en casa, como en el cómic de Quino, pero que no son eficaces del todo. Por lo tanto, hay gente que *sigue creyendo* en tonterías como esas, en vez de estudiar y viajar, que son los únicos métodos válidos para aprender un idioma.

Por fin, el narrador del texto « El maestro no pega » nos da un papel *importantísimo* de la escuela : **comprender el mundo que nos rodea**, el mundo donde vivimos.

Entonces, podemos decir que la escuela sirve sobre todo para prepararnos para la vida adulta. »

Citer le travail d'un élève à pour moi plusieurs avantages : cela permet à l'élève en question de se sentir mis en valeur pour la qualité de son travail et cette reconnaissance peut l'encourager à continuer ces efforts. Ensuite, ça montre aux autres élèves de la classe qui peuvent avoir tendance à faire remarquer (suite à leur échec) que « c'était impossible à faire madame ! », que ce n'est pas le cas. Et surtout, une correction de ce type montre que le but d'une correction n'est pas de faire un devoir idéal, correspondant exactement aux exigences du professeur, en d'autres mots : « le devoir idéal, trop beau pour être vrai, chef d'œuvre du professeur »[3]. Nous revenons toujours à la même idée : le travail des élèves est toujours plus profitable pour les élèves que celui du professeur.

[3] *Des gammes de correction au lycée*, Noëlle Cordary *in* Le français aujourd'hui, n°140 (janvier 2003)

Il faut cependant toujours faire attention à un point : demander son accord à l'élève dont on veut exploiter le travail, certains refusent pour diverses raisons dont la plus souvent évoquée est celle du bon élève qui peut ne pas être bien intégré dans la classe et qui ne veut pas avoir à supporter des railleries supplémentaires de la part de ses camarades. Cette raison me paraît tout à fait légitime étant donnée l'importance que prend l'image de soi à l'adolescence.

IV- *La correction de l'oral.*

Après avoir abordé différents points touchant la correction de productions écrites par les élèves, je voudrais m'attacher à un autre type de production qui est le point d'honneur de l'enseignement des langues vivantes : l'oral. En effet, depuis toujours les professeurs insistent sur l'importance de la prise de parole de la part des élèves. Quand on apprend une langue vivante, l'intérêt principal est de la parler ! Tel est l'argument le plus utilisé par les enseignants aussi bien devant les élèves que devant leurs parents lors des réunions d'information (c'est du moins ce que j'ai remarqué toutes langues confondues ! Et qui du reste est vrai…). Avec l'apparition du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence des Langues) et la volonté d'harmoniser l'apprentissage des langues vivantes dans l'Union européenne, l'approche communicative dans les classes de langues est revalorisée et recommandée.

Mais dès lors qu'un élève parle dans une langue qui n'est pas la sienne, il est en mesure de faire des erreurs. Et de la même façon que pour la correction de l'écrit, il faut savoir rendre cette erreur formative : la transformer en moteur d'apprentissage. Contrairement à la correction d'une erreur écrite, le propre de l'oral est d'être instantané et de ne pas laisser de trace visible (à moins de faire un enregistrement, aspect très intéressant dont nous reparlerons un peu plus loin). Il convient donc de s'interroger sur manière de mener la correction de l'oral dans deux perspectives essentiellement : premièrement, comment rendre cette correction, qui est souvent individuelle, utile à tout un groupe ? Et deuxièmement : comment ne pas décourager un élève qui fait l'effort de prendre la parole dans une langue qu'il ne maîtrise pas tout en le corrigeant ?

Je propose de mener cette réflexion en m'appuyant sur des expériences dans des situations de prise de parole différentes.

A) La correction de la production orale préparée lors de la réalisation de tâches particulières : saynète, compte-rendu, court exposé, récitation de texte poétique…

Pour traiter ce point je m'appuierai sur des expériences précises avec chacune de mes deux classes.

La saynète réalisée par les 2ndes dans le cadre de la séance sur Christophe Colomb.

Cette saynète était le produit que je visais pour l'évaluation sommative de ma séquence intitulée « Cristóbal Colón, un aventurero genial ». Mon objectif était de ne pas recourir à une évaluation écrite de fin de séquence pour varier un peu et essayer de motiver un peu plus les élèves dans le cadre d'une activité un peu plus ludique à leurs yeux mais tout aussi utile pour moi pour vérifier l'assimilation des connaissances mais aussi d'autres compétences comme le rebrassage d'idées et de structures déjà travaillées en classe et bien évidemment la production d'un message oral.

La consigne donnée était la suivante :

> Los Reyes Católicos han aceptado el proyecto de Colón. Isabel ha vendido sus joyas para comprarle carabelas al aventurero.
> Ahora, las tres carabelas están preparándose pero le faltan hombres a Cristóbal Colón.
> Imagina el diálogo entre Colón y dos futuros marineros : Colón tiene que convencerlos y los marineros expresan sus dudas y miedos.
> Tenéis que escribir un diálogo de 1minuto más o menos, en el que la palabra se reparte igualmente.

Les élèves ont écrit leur dialogue par groupe de deux ou trois en grande partie pendant l'heure de cours (en module) et l'ont fini chez eux.

La grande question qui se posait à moi était de savoir comment organiser la mise en commun des travaux. Le problème était double : chaque groupe devait jouer sa scène, mais comment faire pour que chacun se sente impliqué même quand ce n'était pas son tour ? Et à quel moment devait intervenir la correction ?

Evidemment, j'avais corrigé les travaux écrits avant qu'ils ne les apprennent par cœur ; mais les erreurs de l'écrit ne sont pas les mêmes que celles de l'oral.

J'ai donc mis au point une fiche d'**inter-évaluation** sur laquelle figurent les points qui me semblaient être les plus importants (comme la prononciation, le jeu théâtral, l'expressivité mais aussi la mémorisation et le respect des consignes). J'ai distribué cette fiche aux élèves, nous l'avons lue et expliquée ensemble. Il n'y a pas eu de problèmes réels de compréhension.

A chaque passage d'un groupe, le reste de la classe était divisé en deux ou trois (en fonction du nombre d' « acteurs sur la piste ». Chaque groupe de spectateurs était chargé d'observer un élève en particulier en tenant compte des critères de la feuille. Pour qu'ils puissent bien observer la prestation, je leur laissais 1-2 minutes après pour pouvoir compléter la fiche.

Le moment le plus intéressant pour les observés comme pour le « jury » arrivait au moment où chacun pouvait faire ses commentaires (en espagnol bien sûr) sur ce qu'il avait fait ou observé. Je me suis aperçue que les élèves avaient, en grande majorité, été attentifs au travail des autres et les remarques qui ont été faites étaient très judicieuses. Elles touchaient le travail

en lui-même, le respect des consignes et la viabilité de certaines idées : un groupe s'est ainsi rendu compte du problème posé par l'argument de Colomb qui consistait à annoncer aux futurs marins qu'ils allaient découvrir l'Amérique et que donc ils seraient célèbres à leur retour en Espagne et auraient leur tête dans les journaux… Ce n'est pas moi qui leur ai dit mais leurs propres camarades avec leurs mots, ce qui est souvent mieux accepté que si ça vient du professeur.

Les remarques faites sur la prestation orale ont été très intéressantes aussi, qu'elles soient négatives ou positives. Elles ont touché la prononciation (certains élèves ont découvert que s'ils ne faisaient pas d'efforts, on pouvait avoir du mal à les comprendre ! ce qu'ils se refusaient à accepter jusque là…) mais aussi et surtout l'expressivité (là aussi la remarque a été faite que l'attitude et l'intonation jouaient sur la bonne compréhension du message oral) et la mémorisation (le reste de la classe a systématiquement fait remarquer à l'élève concerné qu'il ne connaissait pas son texte et que donc il n'avait pas assez travaillé..). On pourrait se demander à quoi servait la fiche puisque toutes ces remarques auraient pu être faites sans .

En effet, la fiche n'était peut-être pas indispensable mais elle me paraît utile pour deux raisons : premièrement elle servait de support aux élèves pour parler, ils avaient les idées écrites sous le nez, il ne leur restait plus qu'à s'exprimer à l'oral. Deuxièmement, j'avais décidé de faire de cet exercice l'évaluation sommative de ma séquence sur Christophe Colomb, il me fallait donc une note. Dans la grille, les élèves n'avaient qu'à placer des croix en fonction des critères respectés ou non. A chaque critère correspondait un nombre de points. J'avais décidé de donner une certaine responsabilité aux élèves, celle-ci allait donc jusqu'à attribuer une note à leurs camarades.

Avec du recul je suis satisfaite du résultat de ces deux séances (une pour chaque demi-groupe de la classe) puisque j'ai vu que les remarques portées au travail d'un groupe pouvaient servir à améliorer le travail du groupe suivant, que certains élèves prenaient en compte immédiatement les reproches qu'ils venaient de faire au moment de présenter leur saynète. Ils ont donc repris à leur compte des remarques qui ne les concernaient pas dans un premier temps. En effet, « évaluer le devoir d'un autre permet de découvrir en miroir grossissant les erreurs qu'on n'a pas su déceler dans son propre [travail] par manque de distanciation »[4]

Je ferai cependant une remarque sur ma fiche, avec un peu de recul il y a deux points qu'il me semblerait judicieux d'améliorer : pour être plus logique, il faudrait qu'elle soit en espagnol

[4] *Corriger autrement : une démarche d'évaluation formatrice de la correction des devoirs,* Annick Le Bourlot *in* Lettres ouvertes aux enseignants de français, CRDP de Bretagne (novembre 1995)

puisque je demande aux élèves de s'exprimer en espagnol en s'appuyant dessus. Et ce qui a posé problème à certains : la manière d'attribuer les points, qui n'est pas la même tout au long de la fiche : soit on coche une case, soit on en coche plusieurs…
Ce type d'activité me semble intéressant, je l'ai réutilisé plusieurs fois, notamment lors de la récitation d'un texte poétique sans fiche mais en donnant des critères généraux : « fijaos en la pronunciación de tal o cual sonido, en la memorización del texto, en la expresividad/ el tono… » et sans leur faire attribuer de note. Ca prend beaucoup de temps, on ne peut pas tout le temps le faire mais il s'agit aussi d'une habitude à faire prendre aux élèves. Et surtout leur faire comprendre que les erreurs des autres peuvent aussi les concerner…

B) **La correction de la langue pendant les cours : une tentative d'intercorrection entre élèves.**

Le principe de l'inter-correction, lors d'activités bien définies comme nous venons de le voir ou pendant les cours, est une occasion de faire parler les élèves, de leur donner la parole en espagnol bien évidemment. Et en plus de les faire parler, ça les pousse à s'écouter entre eux, ce qui s'avère assez difficile.
Mais ce genre d'exigence demande beaucoup de temps : il faut habituer nos élèves à le faire, ce n'est pas quelque chose d'inné chez eux, il faut donc leur apprendre et les inciter à le faire. Cela demande une certaine discipline au professeur qui comme moi a tendance à beaucoup parler, il faut faire l'effort de s'effacer le plus possible pour laisser un rôle beaucoup plus important à l'élève en lui montrant qu'il est capable de le faire. Ce qui ne veut pas dire que l'enseignant est absent de sa classe, au contraire : il est là pour guider les élèves. Pour ma part, j'ai recourt à un certain nombre de mimiques : je ne donne pas la solution mais je me manifeste pour signaler une erreur au cas où personne ne serait intervenu. Les élèves s'habituent assez vite à certains gestes qu'ils attribuent de plus en plus vite à une erreur particulière, ce qui leur permet de corriger tout en évitant une intervention de ma part.

Une des difficultés rencontrées concernant la correction de la participation spontanée (dans le sens où les phrases ne sont pas préparées à l'avance comme elle le seraient pour un exposé par exemple) est de savoir quand intervenir de façon à ne pas couper cette spontanéité. Il arrive assez souvent d'entendre un élève dire qu'on l'a coupé dans son élan et qu'in ne sait plus ce qu'il voulait dire, ce qui est vraiment dommage. Le problème se pose surtout quand il s'agit de l'intervention d'un élève qui a des difficultés pour s'exprimer et qui fait un nombre énorme

de fautes en une seule phrase… Le seul fait qu'on puisse le couper peut le décourager à continuer mais aussi à intervenir en classe. C'est le cas de Jérôme en 1ère L : ses interventions ne sont pas toujours adaptées à ce qui est en train de se dire pendant le cours, mais en plus, j'ai énormément de mal à comprendre ce qu'il veut dire puisque la cohérence interne de la phrase n'est pas toujours respectée… Je ne peux pas tout faire corriger par les autres élèves, mais il est aussi difficile de laisser passer autant de fautes d'un coup. Au début de l'année, je passais beaucoup de temps à essayer de faire corriger les phrases de Jérôme sans avoir toujours de grands résultats puisque nous ne comprenions pas toujours ce qu'il voulait dire. Maintenant j'essaye de ne plus donner cette impression de m'acharner sur lui et pour laisser le temps de parler aux autres aussi nous ne corrigeons que les fautes les plus graves (conjugaisons, vocabulaire…) et un élève de la classe essaye de reformuler l'idée quand cela s'avère nécessaire.

Arrivée en mars, j'ai l'impression que le principe de l'inter-correction marche pas trop mal. Puisque la participation orale en classe fait l'objet d'une note (par le biais d'une fiche d'auto-évaluation en cours), tous les élèves savent que le fait de corriger leurs camarades pendant les cours leur rapporte des points aussi…ce qui peut rendre l'exercice plus attrayant !

Du point de vue des apprentissages, pouvoir corriger quelqu'un est le signe que le point de langue en question est assimilé et le fait de l'expliquer aux autres permet à celui qui explique de vérifier que c'est bien clair pour lui, et pour les autres une reformulation peut aussi provoquer un déblocage. Et nous nous rapprochons plus d'une approche communicative de l'apprentissage des langues en favorisant la prise de parole entre les élèves, ce que préconise le CECRL.

V- *Bilan : de la correction collective à la correction individualisée :en route vers l'efficacité ?*

Comme je l'avais annoncé au début de ce travail, je me suis intéressée à différentes modalités de correction en classe d'espagnol, modalités qui touchent deux domaines bien différents : l'écrit puis l'oral, plus spécifique de la classe de langue vivante.

Ce mémoire professionnel, effectué dans le cadre de mon année de stage en responsabilité au lycée Jean Monnet et de ma formation initiale à l'IUFM de Montpellier, est loin d'être un *mode d'emploi* de la correction en classe d'espagnol et là n'est pas sa vocation. J'ai essayé de réfléchir à ce problème qui me paraissait important depuis le début de l'année et pour lequel j'ai tenté de trouver quelques solutions, ou du moins quelques pistes pouvant améliorer mes essais des premiers mois. Je ne suis pas arrivée à la *bonne réponse*, mais de toute façon, existe-t-elle ? Comme pour tous les aspects de notre métier, il ne s'agit pas de trouver la *bonne recette* mais de chercher à s'adapter le mieux possible à nos élèves qui, par définition, sont uniques et donc ne seront jamais les mêmes d'une année sur l'autre mais aussi d'une classe sur l'autre… Ce qui veut dire aussi que ce qui a marché avec une de mes classes cette année ne fonctionnera pas forcément aussi bien reproduit à l'identique dans une autre classe d'un autre établissement d'une autre académie à la rentrée prochaine, et inversement. Donc la correction comme d'autres sujets de réflexion sur le métier permet d'insister sur l'aspect le plus important de notre travail : le côté humain et donc la nécessité que nous aurons de nous **adapter à notre public** tout au long de notre carrière.

Les pistes de réflexion que j'ai proposées sur la manière d'aborder la correction aussi bien de l'écrit comme de l'oral en classe d'espagnol en lycée ne sont donc que des pistes, des expérimentations qui ne sont pas applicables telles quelles directement dans une classe. Cependant, ce travail m'a permis de mieux cibler quelques points essentiels sur lesquels je vais pouvoir continuer à m'appuyer pour essayer de trouver d'autres façons d'envisager la correction avec mes élèves de cette année et des années à venir.

La première de ces pistes est l'importance de **l'implication des élèves** dans la correction : il faut qu'ils se sentent personnellement concernés et donc qu'au-delà du fait de corriger les erreurs des autres, ils doivent corriger leurs propres erreurs avant tout.

De cette remarque en découle une autre : si nous cherchons à impliquer le plus possible les élèves dans la correction (et je pense surtout à celle d'un travail écrit) il faut réduire les effectifs, il est impossible de laisser la parole à chacun sans avoir à les presser dans

un groupe de 29 élèves. J'ai essayé le travail en groupe avec la fiche d'aide à l'autocorrection. Il me paraît être une bonne réponse au problème d'**hétérogénéité** rencontré dans toutes les classes (et pour moi particulièrement avec les secondes. L'hétérogénéité pose problème tout au long de l'année, à tous les cours : entre ceux qui comprennent vite et ceux qui ont plus de mal, ceux qui ont des bases solides et ceux qui au contraire ne savent pas conjuguer un verbe au présent de l'indicatif, ceux qui veulent avancer et qui participent et ceux qui attendent avec une certaine résignation que l'heure soit finie… Mais il me semble que les séances de correction peuvent être un contexte favorable à des tentatives de **pédagogie différenciée** à travers un travail de groupes.

La question qu'il reste à se poser n'est pas des moindres : comment former les groupes pour rendre le plus efficace possible ce travail au plus grand nombre ? Par niveau ? Par erreurs commises ? Par complémentarité ?

Les deux premières solutions ont l'avantage de pousser chaque élève du groupe à chercher la solution lui-même puisqu'il sait que les autres n'ont pas non plus la bonne réponse. Il s'agit de groupes assez homogènes dans lesquels l'égalité se ressent entre les élèves : ils vont donc tous devoir chercher un élément conduisant à la solution sachant que chacun peut apporter sa pierre à l'édifice de la correction.

La troisième solution propose quant à elle un travail avec des groupes hétérogènes dans leur constitution : mélanger sciemment les niveaux présente aussi ses avantages. En mettant ensemble des élèves très bons ou bons et des élèves en plus grande difficulté, l'intérêt est de favoriser un travail de coopération : celui qui a compris va expliquer à celui qui n'a pas compris par exemple. Mais on se rend vite compte que l'apport ne va pas que dans un seul sens : de l'élève qui a un bon niveau vers celui qui a un niveau plus faible ; en posant des questions au premier, le second peut lui donner des pistes de réflexion. C'est d'ailleurs l'avantage d'un tel travail : on n'attend bien évidemment pas du « bon » élève qu'il prenne la place du professeur pour corriger la copie de son camarade et qu'il en fasse une correction parfaite mais il s'agit plutôt d'un travail d'entraide et de réflexion sur les erreurs. Le but de ces séances est de rendre les élèves capables d'identifier les difficultés qu'ils rencontrent, de les nommer et « de les entraîner à porter un regard critique sur leurs propres démarches »[5], ce qui conduit à une certaine **implication** et une **responsabilisation** de chacun. C'est à partir de ces deux idées clé que l'exercice de correction deviendra efficace pour les élèves.

[5] *Des gammes de correction au lycée*, Noëlle Cordary *in* Le français aujourd'hui n°140 (janvier 2003)

BIBLIOGRAPHIE

- MULLER, François. *Manuel de survie à l'usage de l'enseignant (même débutant).* L'Etudiant, 2005

- *Lettres ouvertes aux enseignants de français*, Rennes, CRDP de Bretagne, novembre 1995. Dossier « corriger ses copies, une corvée à revisiter »

- *Le français aujourd'hui*, n°140 , Paris, janvier 2003.

ANNEXES

Le questionnaire d'Ariane Veyradier sur la valeur de l'évaluation et de la correction de cette évaluation pour les élèves.

Questionnaire anonyme

1- Un contrôle (de physique-chimie) pour moi c'est :

-un outil du professeur pour qu'il voie ce que j'ai appris et compris
-une occasion pour me prouver que j'ai appris et compris
-un moyen de savoir si je suis meilleur que les autres
-angoissant
-une contrainte

2- Est-ce que le programme du contrôle est assez clair ?

-très clair
-assez clair
-peu clair
-très flou

3- Le contenu du contrôle me surprend :

-toujours
-souvent
-parfois
-jamais

4- J'apprends mes leçons :

-dans la semaine
-la veille du contrôle
-je n'apprends pas mes leçons

5- Pour moi, la note que j'obtiens est :

-très importante
-importante
-peu importante
-pas du tout importante

6- Lors de la correction du contrôle :

-je suis attentif(ve)
-je m'ennuie parfois (j'explique pourquoi :…….)
-je m'ennuie à chaque fois (j'explique pourquoi : ……..)

7- Je note la correction :

-entièrement
-en partie (j'explique pourquoi : ……)
-pas du tout

8- Je lis les commentaires du professeur :

-oui
-non

Si oui :

-j'en tiens compte pour le prochain contrôle
-je n'en tiens pas compte

Español tarea n°2. 1ère **duración : 1 hora**

Nombre:
Apellido: clase:
Fecha :

« El Dos de Mayo », Alejo Carpentier, *El Siglo de las luces* (1962)

1-Recuerda el contexto de los acontecimientos del 2 de mayo. (1 punto)

2-¿Cómo puedes calificar el levantamiento ? Da **tres** características y justifícalas. Utiliza por lo menos (*au moins*) **dos** veces la construcción « no……sino ». (6 puntos)

3-Transforma las frases siguientes poniendo los verbos subrayados en la forma progresiva: (4 puntos)

a) Sofía y Esteban observaban la calle desde la ventana de un palacio madrileño.
b) El pueblo de Madrid se preparaba para combatir al ocupante.
c) Desde su ventana los dos primos veían también a un cura. Era como si Dios ayudara a los madrileños.

4- Conjuga los verbos entre paréntesis en **pretérito**. (3 puntos)

Los dos primos, al ver lo que estaba ocurriendo en las calles de la capital, no (reaccionar) …… de la misma manera. Sofía (querer) …… bajar a la calle. Esteban (tener) …… una reacción opuesta. Nos parece que el más lúcido fue Esteban.

El Tres de Mayo de 1808, Francisco de Goya (1814)

Estás en Madrid y vas a visitar el museo del Prado con un amigo. En la sala dedicada a la obra de Goya, le explicas el cuadro del **Tres de mayo**. Tienes que describirle el lienzo y enseñarle la importancia de esta obra. Escribe unas 15 líneas.

Tendrás que : - dar unos elementos sobre el pintor
-utilizar la expresión de la oposición
-utilizar elementos que te permitan organizar tu discurso.
(6 puntos)

Exemple de fiche d'aide à l'autocorrection en classe de 1ère

Tarea n°2 : EL 2 Y EL 3 DE MAYO DE 1808.
Quelques points importants pour l'**autocorrection** :

les abréviations utilisées sur les copies :

- S/E : ser / estar
- H/T : haber / tener
- o > ue :diphtongue
- e > ie : diphtongue
- acc : accord sujet / verbe, nom / adjectif
- conj : erreur de conjugaison
- tps : erreur de temps verbal
- mode : erreur de mode verbal
- voc : mot non approprié
- barb : mot inventé
- LD : lettres doubles
- ort : orthographe
- prép : préposition
- PR : pronom relatif
- dém : démonstratif
- Vpas : voix passive

1) Imparfait ou **passé simple** ?

a- l'imparfait s'utilise pour exprimer la ……, la…… ou l' …….
Ej : ……

b- le passé simple s'utilise pour exprimer une action …… et ……, …… du présent.
Ej : ……
……

2)) ¡ Ojo ! :

a- **Y >** …… devant un mot commençant par le son -i-
Ej : *Fue un levantamiento popular : en las calles salían familias enteras :padres, madres……hijos.*

b- **O >** …… devant un mot commençant par le son -o-
Ej : *Fue un levantamiento violento : la gente llevaba herramientas …… objetos de la vida cotidiana.*

3) Ne pas confondre :
Dans une phrase négative ***pero*** est remplacé par …… lorsque la 2ème partie de la phrase rectifie ou contredit la 1ère partie.

a- **no … sino**
Ej : ……
……

b- **no … sino que +** ……
Ej : ……
……

4) Rappel… la forme progressive :
-formation : ……. (conjugué) + ……
-la forme progressive indique la……de l'action : ……..

Ej : ……..
…….

5) <u>l'enclise du pronom personnel:</u>

-Le pronom se « colle » aux formes verbales suivantes :

a- à l'……: Ej : *voy a explicar<u>te</u> el cuadro de Goya.*

b- au …… : Ej : *El pueblo de Madrid estaba …….*

c- à l'…… : Ej : *Expl**í**ca<u>me</u> lo que pasó aquel día.*

-***¡OJO !***: le verbe garde son accentuation, il faut donc, parfois, écrire l'accent. (cf « l'accentuation » GR3 p218)

6) <u>La voix passive :</u>

- Elle se forme avec le verbe …… suivi du ……qui s'accorde en genre et en nombre avec le sujet.

Ej : *Los españoles* **fueron *fusilados*** *el tres de mayo de 1808.*

-Le complément d'agent, s'il est exprimé, est introduit par la préposition **<u>……</u>**.

Ej :*El lienzo <u>Los fusilamientos del tres de mayo de 1808</u>* **fue *pintado* <u>……</u>** *Goya.*

7) <u>¡Ojo !:</u> A + COD de personne :

Ej : *Este cuadro de Goya representa **<u>a</u>*** ……
……

8) <u>les adjectifs démonstratifs :</u>

Adverbes associés	singulier		Pluriel	
	masculin	féminin	masculin	Féminin
Aquí				
Ahí				
allí / allá				

ils servent à situer un élément dans le …… ou/et dans l'…… par rapport au locuteur (= celui qui parle).

Ej : ***Esta*** *obra de arte no es sólo decorativa sino que sirve también para recordar* ***aquellos*** *acontecimientos.*

Tarea de español n°4 **2nde**

Duración : 1 hora

Nombre :

Apellido : clase :

Fecha :

1-El pato y la serpiente.

1) Pon en orden los versos de esta estrofa de la fábula: (2 puntos)

-pues ni anda como el gamo,
-ni nada como el barbo,
-no hay que echar tantas plantas,
-ni vuela como el sacre,

2) Completa las frases siguientes con el participio pasado **o** con el gerundio según el sentido: (6 puntos)

-Un pato le está (hablar) a una serpiente que se ha (burlar) de él.
-La serpiente le ha (decir) que estaba (jactar**se**).
-¿Ha (volver) a insistir en sus dones el pato? La sepiente no lo ha (ver) otra vez.

3) ¿En qué ves que es una fábula? (2 puntos)

2-El accidente.

1) Pon las frases en discurso indirecto empezando como lo indica el modelo: ¡**OJO** con los elementos subrayados!(5 puntos)

ejemplo: "estoy hablando mucho" -> El repartidor dice que *está hablando mucho*.

-"Me he distraído un poco y se ha ido la furgoneta de lado".

->El repartidor dice que……

-"Queremos que digas la verdad sobre el accidente"

->Los policías dicen al repartidor que……

-"De momento no puedo decir más".

->Tú pensabas que ……

3- expresión personal.

¿Piensas tú que es mejor ser diestro en algo que entender de todo? Apóyate en tu experiencia: estudios, deportes, amigos… (escribe unas 8 líneas como mínimo) (5 puntos) **tienes que** hacer **una** frase en pasado compuesto.

Exemple de fiche d'aide à l'autocorrection 2nde

Tarea n°4: CUÉNTAME LO QUE HA OCURRIDO.

Quelques points importants pour l'**autocorrection** :

les abréviations utilisées sur les copies :

- S/E : ser / estar
- H/T : haber / tener
- o > ue :diphtongue
- e > ie : diphtongue
- acc : accord sujet / verbe, nom / adjectif
- conj : erreur de conjugaison
- tps : erreur de temps verbal
- mode : erreur de mode verbal
- MD : mal dit
- voc : mot non approprié
- barb : mot inventé
- LD : lettres doubles
- ort : orthographe
- prép : préposition
- PR : pronom relatif
- dém : démonstratif
- Vpas : voix passive

I - La frase interrogativa :

Elle a deux specificités en espagnol : (les différents pronoms interrogatifs p199 du manuel)

- ponctuation : ……..

- accentuation :……..

Exercice : poser la question dont l'élément souligné sera la réponse :

. El pato y la serpiente son los protagonistas de la fábula.

……...

. Raquel, la periodista, piensa que se trata de un suicidio.

……...

. La serpiente está burlándose del pato porque él está jactándose.

……...

II - Style direct / style indirect :

1- definitions :

. le style direct, c est quand la personne ……...

. le style indirect, c est quand on ……..les propos de quelqu'un.

2-Quand je passe du style direct au style indirect, je dois :

- repérer …….. parle, de quoi et à ……..
- faire attention aux ……..
- utiliser un …… et faire attention au ……..

auquel il est conjugué : si le verbe introducteur est au présent, le reste de la phrase sera ……...

……. , si le verbe est au passé, le reste de la phrase sera ……

Exercice : mets les phrases suivantes au style indirect (souligne les éléments qui vont changer) :

-La serpiente : « tú eres muy orgulloso »

La serpiente……...

-El repartidor : « ¿Por qué piensas que estoy mintiendo ? »

El repartidor……..

-Madre : « Elena, quiero ver tu tarea para firmarla »

La madre le **decía** a Elena que ……

III - Les expressions **SER MEJOR, SER DIFICIL/ FACIL, SER IMPORTANTE** ne sont JAMAIS suivie de la préposition « de ». Elles sont donc directement suivies du verbe à l'**infinitif** ou de **que+ subjonctif.**

Ejemplo : **Es mejor** saber hacer bien una cosa que hacer muchas pero hacerlas mal.
Es importante que tengas un buen amigo.

Exercice : Traduis les phrases suivantes de 2 manieres différentes :
- C'est difficile de se lever tôt le matin.
……..
……..
-Il vaut mieux savoir parler bien une langue que d'en parler trois mais mal.
……...…
……...

IV - Ne pas confondre : HABER / TENER.

. HABER est un ……. qui s'utilise pour former les …….
…….. Il s'utilise aussi à la 3ème personne du singulier pour traduire……
……
. TENER est un ……., il se traduit ….……...

Exercice : choisis entre *HABER* et *TENER* :
- Yo …… unos amigos en el instituto que …… hecho muchos esfuerzos para tener buenas notas en sus exámenes.
- Esta mañana, nosotros …… tenido una tarea de inglés muy difícil pero la profesora dice que …… alumnos que …….. obtenido buenos resultados.

V - Le passé composé.

1-formation :
……. *HABER* conjugué au ……. + ……
2- quelques participes passé irréguliers :

- abrir : ……	-decir : …….	-escribir :…….
-hacer :……..	-morir :…….	-poner :……
-romper :……..	-ver :…….	-volver :……...

3- **attention:** l'auxiliaire ne doit **jamais** …… du participe passé

Exercice : souligne l'erreur dans chaque phrase et corrige-la :
- La investigación de Shellrock Homes ha muy bien pasado.
……..
- El pato no ha volvido a jactarse. ……..

VI - Ne pas confondre : participe passé et gérondif.

1-Formation : 2- Utilisation :

groupe	**PARTICIPE PASSE**	**GERONDIF**
1er	HABL-	HABL-
2eme et 3eme	COM- VIV-	COM- VIV-

Grille d'erreurs

Nombre, Apellido : **Clase :**

Fecha							
Types de travaux écrits							
Note							
CONJUGAISONS							
Présent de l'indicatif							
Impératif							
Présent du subjonctif							
futur							
Futur antérieur							
Passé composé							
Imparfait de l'indicatif							
Prétérit régulier							
Prétérit irrégulier							
Plus-que-parfait							
Imparfait du subjonctif							
Conditionnel							
Participe passé régulier							
Participe passé irrégulier							
Gérondif							
Emplois du gérondif							
CHOIX DES TEMPS DU PASSE							
Passé composé/ prétérit							
Prétérit/ imparfait							
EMPLOIS DU SUBJONCTIF							
Après un verbe d'ordre (*mandar,que …))*							
Expression du doute, de l'hypothèse							
Expression de la défense (impératif négatif)							
Expression du souhait (*desear que…)*							
Expression du but (*para que…)*							
Como si… + *subjonctif imparfait*							
Accord des verbes							
Accord des participes passé							
Accord des adjectifs							
La condition							
L'hypothèse							
Concordance des temps au présent							
Concordance des temps au passé							
L'obligation personnelle							
L'obligation impersonnelle							
Choix des pronoms personnels							
Possessifs							
Démonstratifs							
La comparaison							
Les superlatifs							
LES PREPOSITIONS							
Por/ para							
A + COD de personne							
Les prépositions de lieu							
Verbes à prépositions							
CONFUSIONS							
Ser / estar							
Tener / haber							
Muy / más / mucho							
Gérondif / participe passé							
Structures propres à l'espagnol							
vocabulaire							
orthographe							

Grille évaluation saynète Christophe Colomb

PRONONCIATION					
Prononciation correcte et bonne intonation **5points**					
Fait des efforts mais bute sur beaucoup de mots **3points**					
Ne fait aucun effort, prononciation incorrecte **0point**					

EXPRESSIVITE / ATTITUDE /5points					
Parle haut et articule **1point**					
Regarde son interlocuteur **1point**					
Capte l'attention par des regards ou des gestes **1point**					
Connaît son texte **2points**					

CORRECTION, RICHESSE DE LA LANGUE / 5points					
Utilise des phrases structurées et complètes **2points**					
Se rend compte de ses fautes et les corrige **2points**					
Réutilise des expressions vues en classe **1point**					

RESPECT DES CONSIGNES (note du groupe) / 4points					
Sujet, situation **2points**					
Gestion du temps **1point**					
Réutilise des idées vues en classe **1point**					